

実践報告

自閉症スペクトラムの青年に対する小学生と中学生の時の
心理・教育的支援

園田 貴章*

Psychological and Educational Support in the Elementary and Junior High
School for the Young People with the Autistic Spectrum Disorder

Takaaki SONODA*

【要約】

対象者（男性，以下Aさん）の現在の様子を踏まえ，小学生と中学生の時のAさんへの支援を振り返る。心の理論の獲得において，自閉症スペクトラムの人の直観的心理化には限界があると言われている。しかし，Aさんとの会話より，命題的心理化から直観的心理化に至る自閉症スペクトラムの人もいるように思われた。また，他者が見通しを持たせ，指示を明確にし，それに従って作業をすれば確かにトラブルはないだろうが，それで自我は育つのか。対等の立場に立つことが青年となったAさんとの関係で必要と思われた。

【キーワード】

自閉症スペクトラム，心の理論，指示待ち行動

はじめに

Aさんが初めて佐賀大学に来たのは小学校入学直前の1月であった。発達障害関係フォーラムに保護者と一緒に来たのだった。フォーラム開催中は託児担当の学生と一緒に過ごしていた。

小学校中学年10月から翌年の1学期の間，佐賀大学文化教育学部の専門科目「臨床教育実習」で行われたAさんへの継続的な支援に筆者も加わった。Aさんは小学校高学年の時，通級指導教室に通うようになり，大学での支援は終了した。中学校でも通級で指導を引き続き受けた。

中学校入学後，学校から相談があった。授業中に大きな声を出す，離席するのでどのように対応すればよいかとの相談であった。授業中の大声や離席は小学校高学年では見られなくなっていた行動であった。そこで，学校の担任と面談し，その後，母親とAさんと面談した。約2年ぶりの再会であったが，伸長が伸びただけでなく，自分を振り返る力の成長を感じさせる場面もあった。

Aさんが中学生2年生の時，中学校と保護者の相談を受けて，職場体験の体験先の開拓と依頼，職場体験の際配慮してほしいことの伝達，体験の見守りなどを行った。

小学校中学年以来十年経つが，現在は月2回程度Aさんと面談したり，一緒に時間を過ごしたりしている。そんなある日筆者が「これから大阪に新幹線で行かなければならない」と言うと，Aさんは「新幹線で行くのは大変ですね。どうぞ気をつけてください。」と声をかけてくれた。また，お父様が病气されていることをお母様よりお聞きしていたので，「お父さんの病气，早く良くなるといいね」と筆者が言うと，Aさんは「なぜそれを知っているのですか？」と筆者に質問した。つまり，そのことを自分は知っているが，“園田先生”は知らないはずなのに，何故知っているのか，とAさんは思ったのである。サリー・アン課題で明らかにしようとする「心の理論」をAさんは獲得していることをこの場面では示したのである。

*佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター

一般的に見れば何でも無いようなエピソードだが、Aさんの小学校中学年の時を考えると、何れも確かな成長を感じさせることであった。小学生の時は、ご本人には大変失礼な言い方だが、筆者の言葉かけや行動をどのようにAさんが捉えているのかが全く分からなかった。しかし、今は筆者の言動をAさんがどのように感じているのか分かるようになってきたように思う。

筆者は限局性学習症（SLD）の支援と研究を専攻しており、自閉症スペクトラムは研究上は専門外である。しかし、この間支援してきた子どもたちの中にはSLDを主訴（相談内容）としつつも、行動や社会性の面で課題を抱える子どもたちがいた。この拙論は、Aさんの成長に幾分かでも同伴した筆者が、Aさんとの係りを通して学んだり、考えたりしたことをまとめものである。

1. 小学校4年生の時の状況と支援

1) 小学校4年生の時の状況

(1) 主訴（相談内容）

- ・まわりの発言を聞いていない。
- ・会話が一方的である。
- ・不注意、多動性、衝動性などの傾向がある。

(2) 診断

高機能自閉症、ADHD、発達性協調運動障害（200×年7月 小学校4年生）

(3) 心理検査の結果（WISC-Ⅲ, 200×年4月, 小学校4年生）

- | |
|----------------------------|
| ・全検査IQ 98 |
| ・言語性IQ 90 < 動作性IQ 107 5%水準 |
| ・言語理解 94 |
| ・知覚統合 115 |
| ・注意記憶 73 |
| ・処理速度 83 |

一般的な知的発達に遅れはない。言語性IQより動作性IQが優位に高い。言語理解は平均域、知覚統合は平均の上、注意記憶は境界域、処理速度は平均の下である。

(4) 学校・学級での状況

- ・小1より通常学級に在籍
- ・低学年時には離席行動や大きな声が見られたが、小4になって少なくなった。

(5) 学力（国語・算数・その他）の状況

- ・教科の学力は学年相当。文章読解はできる。図やグラフの読み取りは苦手
- ・算数では、コンパスを使うことが苦手

(6) 行動や社会性の面

- ・「それをしたらいかんよ」と他の子に注意するが、自分が注意されるのは嫌がる。
- ・集団で協力して何かをするのは苦手。いつの間にかひとりで何かしている。
- ・役割を与えるとがんばる。
- ・ハンカチや文具で手遊びしたり、かんだりしている。

(7) 言語・コミュニケーション・こだわりの面

- ・聞くことに苦手さがある（授業中でも生活の面でも）。個別の指示は理解できる。
- ・担任が学級全体に「今から言います」など前置きをして言うと、教師に注意を向けることができる。
- ・質問・確認形式の会話（Aさん「これは何してる？」、筆者「・・・だよ」）。しかし、会話が続か

ず、発展しない。

- ・自分の世界に入ってしまうがち。その時に話しかけても反応が薄い、もしくはない。
- ・人とかわる、ふれあうのは好きな様子がみられる。しかし、相手に身体を触れられることには、少し苦手な様子がみられる。
- ・比喻・皮肉文テストを実施した。

「おばあさんは、私の赤いホッペを見て『リンゴみたい、食べちゃおうかしら。』と言いました。私はこう思いました『ア) おばあさんはリンゴが好きです。』、『イ) おばあさんはリンゴを食べたがっています。』、『ウ) おばあさんは私のホッペを食べたがっています。』、『エ) おばあさんは私をかわいいと思っています。』、『オ) わかりません。』」

Aさんは「ウ) おばあさんは私のホッペを食べたがっています。」を選んだ。小学生の時のAさんは字義どおりに言葉を受け取る傾向があることが伺えた。

- ・表情読み取りテストを実施した。

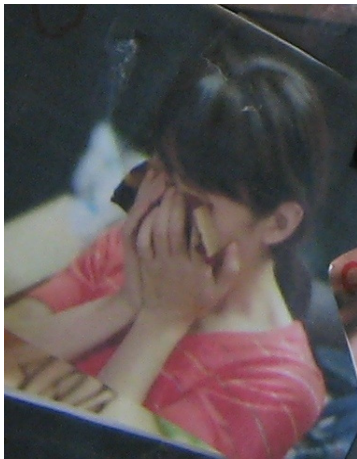


図1 女の子が泣いている

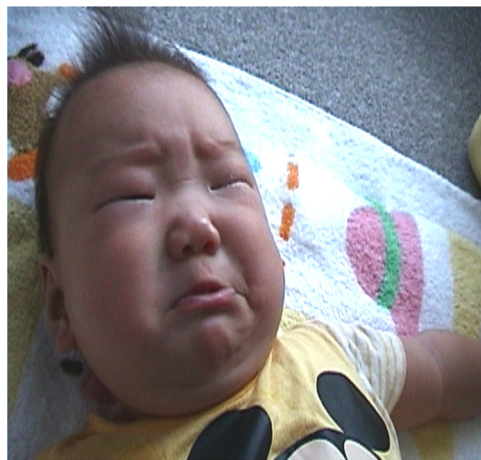


図2 赤ちゃんが泣いている

Aさんに図1を示し、「写真の女の子はどんな気持？」と尋ねた。「顔が見えないから分からない」と答えた。図2には「怒っている」と答えた。理由を尋ねると「眉毛と眉毛が寄っているから。口がゆがんでいるから」と答えた。小学校4年生の時のAさんは、表情から内面を察する力が乏しかった。

- ・漢字の読みと種類分け課題を実施した。

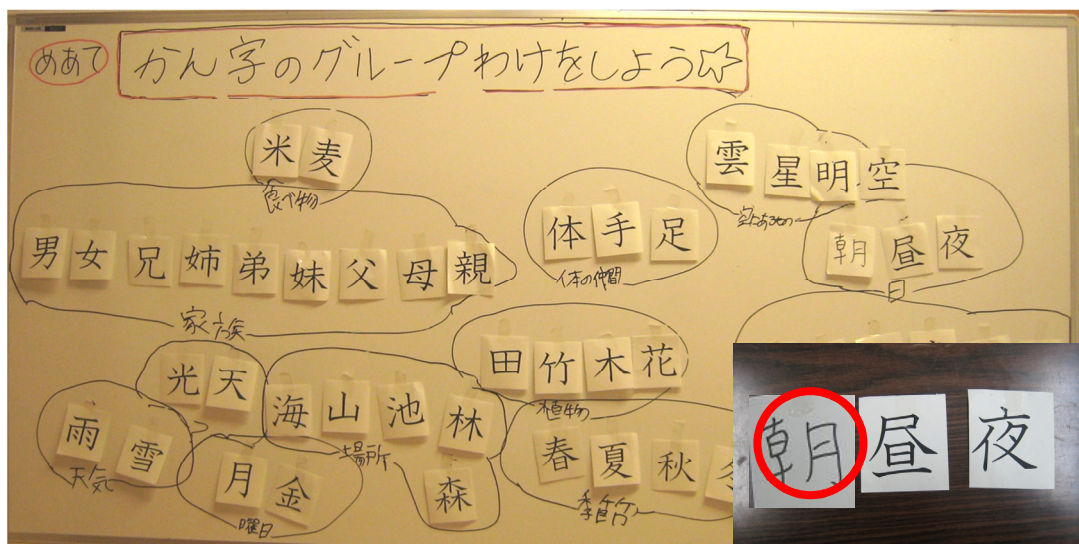


図3 漢字の読みと種類分け課題の結果

Aさんは用意された漢字カードを読み、種類別に分けた。「男」「女」「兄」「姉」などを“家族”とするなどの間違いが見られた。この課題で特に目立ったのはこだわりであった。Aさんは「朝」という漢字カードがないことに気づき「あさがない、あさがない」と言い続けた。そこで、紙を渡し自分で書くように指示したところ、図3の丸に示す漢字を書いた。漢字の読み書きには問題はないことが分かったが、あるべきモノがないことに対する強いこだわりを示した。

2) 小学校の時の支援

(1) 佐賀大学文化教育学部専門科目「臨床教育実習」について

佐賀大学文化教育学部の専門科目「臨床教育実習」は実習での支援対象児（以下、支援児）を附属特別支援学校に招いて指導する大学施設実習と、支援児在籍校に実習生が出向いて、担任の指導のもと支援児をサポートする学校実習の二段階に分かれている。支援児に指導の場のことをわかりやすくするため、スマイルルームと呼ぶようにした。

この実習の目的は次の4点である。

【臨床教育実習の目的】

①実践に基づいたより深い理解力の形成

講義・演習で習得した、障害や精神的疾患についての理論的な知識をふまえ、様々な状態を示す児童生徒に直接接することにより、具体的でより深い理解を図る。

②特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する対応力と指導力の向上

医学的判断、行動観察・心理検査の結果に基づき「個別の指導計画」（目標・指導法・評価法等により構成）を作成し、根拠に基づいて対応、指導できる能力を養成する。

③チームワーク力の形成

支援の必要な児童生徒にチームとして対応、指導することを常に求め、自制・協力・創造の精神を培い、教員としての連携力を養成する。

④特別支援教育コーディネータ力の形成

保護者や学校関係者や福祉・医療等の関係機関と連絡調整を図りつつ、「個別の教育支援計画」を作成し、一貫した教育的支援を行うためのコーディネータ力を養成する。

(2) 臨床教育実習でのAさんへの支援の長期目標

アセスメントの結果より、社会性の面に課題があることが分かった。下記の2点を臨床教育実習でのAさんに対する長期目標とした。

○コミュニケーション能力を高める。

○意にそぐわない時、衝動性を抑えようと努めることができる。

(3) 大学施設実習の結果

臨床教育実習報告書に実習生は大学施設実習と学校実習での結果をまとめた。長期目標の「コミュニケーション能力を高める」と「意にそぐわない時、衝動性を抑えようと努めることができる。」に基づく支援の結果を以下**ゴシック体**で引用する。文章を一部修正、省略し、そして見出し(【 】)を加筆して、掲載する。

①コミュニケーション能力を高める。

【話をしている人に注目できる】

基本的に本児は人とかわかることを好んでおり、自由時間のたびに学生に対して本を読み聞か

せする時間を非常に好んでいた。しかしその一方で、会話をする際に相手の顔を見ずに話をしたり、注意がそれて話を聞いていない等、コミュニケーション場面ではやや一方通行的な様子が事前の面談で観察できた。これを踏まえ、コミュニケーションの基本として個別活動の時間に「先生〔実習生のこと〕の話を聞くときは、先生の顔を見る、最後まで聞く」という約束を毎回時間のはじめに確認し、徹底を図った。また、本児の不注意によって話を聞かない様子が見られた時は、すぐに本児に約束の確認をさせ、まずは1対1の関係で会話場面におけるコミュニケーション能力を高める働きかけを行った。図4は、指導セッションごとに、本児への声かけの回数を100とし、それに対して本児が顔を向けることができた割合である。

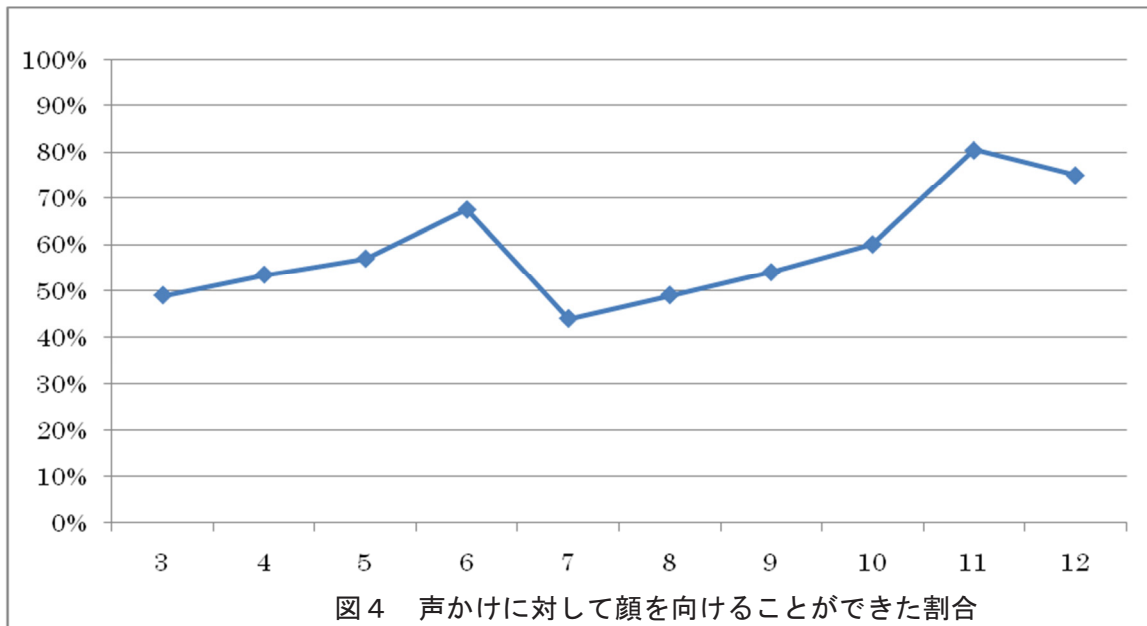


図4に示すように、セッション1から6までは先生〔実習生のこと〕が声をかけると顔を向けることが徐々にできるようになっていたが、セッション7では突然割合が低くなっている。これは、指導学生がそれまでの学生と変わったこと、またセッション7ではゲームの時間にパニックを起こしたことなどが原因として考えられる。それまでは、スマイルルームに慣れてもらうために、本児にとって安心できる状況を作り接してきた。ゲームでもルールが分かるように、本児が勝てるようにした。しかし、このセッションではルールにそってゲームを進めた。すると本児は負け、駒を投げるなどのパニックを起こした。その結果、名前を呼んでも、声掛けしても先生の方を見なかったと思われた。

その後もさらに指導を行っていくと、セッション11でもセッション7同様にパニックが起きた。しかし、先生に視線を向けて話を聞くという割合は80%と高かった。指導を継続した結果、パニックになっても、話を聞くときの態度が定着してきたのではないかと考えられた。今後は、1対1ではなく小集団から集団でのコミュニケーション場面で適切な行動がとれる指導を行っていく必要があると考えられる。

【適切な場面で「ありがとう」と言うことができる】

コミュニケーション能力を高める手だての一つとして、本児の担任教師から、「本児は『ありがとう』という場面で『ありがとう』ということができる。『ありがとう』という場面で『ありがとう』という言葉が出れば、もっとコミュニケーションが円滑になるだろう。」という示唆をいただいたので、指導の中に取り入れた。「ありがとう」という言葉を使えるようにしていく

ための学習の中で、本児にまず物語を使って「ありがとう」について本児がどう捉えているかを確認したところ、概ね物語の中で理解はできていたものの、実際の生活の場面と結びついていない様子だった。感情学習のときにもみられたが、知識として知っているものの、行動との結びつきが弱いという側面が見られたので、日常生活場面で「ありがとう」と言えるような働きかけを行い、実際の場面で本児が「ありがとう」という場面を理解しやすくするような働きかけを行った。本児が「ありがとう」と言えた際には「どういたしまして。ありがとうと言われてうれしかったよ」ということを伝え、できるだけ気持ちを言語化した。そのことで本児が「ありがとう」と言われたときの気持ちを理解できるようにし、さらに自発的に「ありがとう」と言えるようにした。その結果、徐々に自発的に「ありがとう」と言えるようになってきたものの、限られた場面での支援であったために、スマイルルーム以外の場面で「ありがとう」という発言ができるようになっていくについては疑問が残る。今後、「ありがとう」と言う場面はスマイルルーム以外の場でもあるのだということを学ばせていく必要がある。

②意にそぐわない時、衝動性を抑えようと努めることができる。

セッション7のオセロゲームで、先生がA児のコマを自分のコマで挟みA児のコマを裏返しにしようとする、「1回では1枚しかとってはいけない」と自分に有利なルール（「自分ルール」）を先生に押し付けようとした。A児は負けると、悔しい気持ちを抑えられずに大声を出したり、泣いたりした。感情を自分でコントロールできるようにする必要があると考え、オセロのルール表に新たに「一回に取る枚数は何枚でもいい」と加筆した。セッション8でもオセロゲームをしたが、負けた後には口数が減るなど悔しい気持ちはあるものの、パニックは示さなかった。

その後オセロの代わりに行った七並べでも、自分がカードを出せず、パスしなければならぬ場面でパニックを起こしかけたが、ルールをきちんと本児に理解させると、パニックまでには至らなかった。

これらのことから、本児がパニックを起こす要因として、明示されていないルールを自分の都合の良いようにルール化し（「自分ルール」）、それを他の人が受け入れないと、パニックを起こすと考えられた。そこで、ルールを細部まで整理し、説明することが本児への支援となると考えた。つまり、文字として明示されることで状況を判断し、負けたり、自分にとって不利な状況になっても感情のコントロールが可能となると思われた。通常は丁寧に説明する必要はないか、またはその都度話し合っただけで決めればよいことでも事前に整理して提示することが重要であることが分かった。そうすることにより衝動性を制御できると思った。

（2）学校実習の結果

①コミュニケーション能力を高める。

大学施設実習の中でも見られたが、一般的に暗黙の了解と言われる目に見えない部分を「自分ルール」化してしまうことが、こだわり行動やパニック行動を起こす要因となっている。そのことが、本児にとってコミュニケーションを苦手なものにしている。

そこで、コミュニケーション能力を高める手だてとして、個別指導の中でソーシャルスキルトレーニングを行い、学校の中では、個別指導の中で行ったソーシャルスキルトレーニングを思い出させ、場面に適した行動がとれるような働きかけを行った。その結果、状況に適した行動があることを知ってパニック行動を減らしていくことができた。また、状況を理解することによって、周囲に目を向けることができるようになっていき、順番に対するこだわりが減ったり（例：給食をもらう順番が一番でなくても怒らなくなった）、自分の意見にみんなが賛同しなくても怒らなくなったりという姿が見られた。自分ができないことを友達と協力しながら行うように提案する様

子も一度見られた。

個別指導のソーシャルスキルトレーニングの取り組み方として、ある状況を提示し本児に「同じような状況は今までありましたか？」という問いかけを行いながら、状況に対して適切な行動があることを学ばせていった。このことにより、それまでパニックを起こすと自分の行動さえもコントロールできない程混乱した状態に陥っていたが、あらかじめ状況の全体像が頭に入っている状態になっていると、自分自身のことはもちろん、周囲の状況にまでも目を向けることができるようになっていったのではないかと考えられる。

今後もこのような方法を用いて、本児自身がコミュニケーション能力を身につけることができるような支援を行っていかねばならない。

②意にそぐわない時、衝動性を抑えようと努めることができる。

大学施設実習の中では、ゲームに負けると悔しい気持ちを抑えきれずに大声を出したり、泣いたりする姿が見られた。これも、暗黙の了解と言われる目に見えない部分を「自分ルール」化してしまうことに起因していると考えられる。自分の中のルールと違うことが生じると、衝動性を抑えきれない場面が多く見られた。

大学施設実習から引き続き、実際にゲームを行いながら、ルールを明確に視覚化することで改善をはかった。本児がゲームに負けることがあっても、ルールにのっとって行っていることを認識させ、そのような状況に陥っても本児の中で折り合いをつけさせていくような支援を行った。また、パニックを起こしている本児に対して、「今どんな気持ち？」と問いかけることで、どのような状況であるのかを、本児自身が客観的に認識できるようにした。その結果、意にそぐわない状況でも、本児が衝動性を抑えようと努めている姿が見え、感想カードに「今日は負けたけど、次はがんばる」という言葉が見られた。また、学校でも並ぶ順番について友達に、「早く行かないと一番になれないよ。」と言われた時に「今日はいい。」と自分が一番になれない状況に対して、嫌な顔をしつつもぐっところえている姿が見られた。

このように、徐々にではあるが衝動性を抑えようという姿が見られるようになった。ルールがあることを知り、そのときの自分自身の状況を認識することで、落ち着いて行動することができるようになったのではないかと考えられた。引き続き、ルールを視覚的に認知できなくても状況に対応できるようになる支援を行っていく必要がある。

(3) 全体を通して

これらの活動を通して、本児に様々な変化がみられた。個別の場面では、「自分の思いを他者に伝えること」、「自分自身の行動を振り返る」という姿が見られるようになった。さらに、学校場面でもいくつか変化がみられるようになった。教室の中で本児は徐々に周囲に目を向けることができるようになり、順番に対するこだわりが減り、自分の意見にみんなが賛同しなくても怒らなくなった。ひとりではできないことを友達と協力して行うことを提案する姿も見られた。意にそぐわない状況でも、衝動性を抑えようと努めている姿も見られるようになった。このように、本児の課題としていた社会性の成長が観察された。

2. 中学校2年生の時の状況と支援

1) 中学校1, 2年生の時の状況

(1) 主訴(相談内容)

- ・社会的な状況やルールなどの理解が苦手
- ・待つことが苦手

- ・衝動性のコントロールが苦手

(2) 診断

高機能広汎性発達障害 (201×年4月, 中学校1年生)

(3) 心理検査の結果 (WISC-III, 201×年10月, 中学校1年生)

- ・全検査IQ 96
- ・言語性IQ 96
- ・動作性IQ 97
- ・言語理解 97
- ・知覚統合 105
- ・注意記憶 93
- ・処理速度 89

全般的な知的発達に遅れはない。処理速度が平均の下であることを除き、IQと他の群指数は平均域。小学校中学年の時と比べて、注意記憶も平均域であり、伸長が見られる。

(4) 学校・学級での状況

- ・授業中の大声, 離席が見られる。

2) 中学校2年生の時の支援

(1) 職場体験でのAさんの支援目標

対人的な活動が必要な職場ではパニックになることが考えられるので、個別の支援が必要, との中学校からの相談であった。Aさんには普段から生活指導員の先生がつかれていた。

在籍中学校の職場体験の目的は次のようであった

- ① 働くことを体験することにより, 働くことの素晴らしさや苦勞を肌で感じ, 自己の職業観を深める。
- ② 社会生活を営む上でのマナーやルールを学ぶ機会とする。
- ③ 地元地域で職場体験学習を行うことにより, 地元の事業所や保護者はじめ身近な人々の仕事についての理解を深める。

在籍中学校の上記目的とAさんの状況を踏まて, 次のような職場体験での支援目標を設けた。

- ① Aさんは, 図書館の作業をする中で, 困った時や分からないことがあれば, 図書館の方や先生に質問することができる。
- ② Aさんは, 作業の進め方について図書館の方や先生と相談することが出来る。

(2) 職場体験先への依頼

職場体験先である図書館に「見通し」「切り替え」「ルール」に関するAさんへの配慮事項と、Aさんが見せる行動の背景の理解と対応方法をお願いした。下記に示す通りである。

平成2×年×月×日

職場体験でのAさんへの配慮事項について

園田貴章（佐賀大学文化教育学部）

この度は、Aさんの職場体験の実現にご尽力いただき、大変有難うございます。これまで、支援に一部関わってきた者として感謝申し上げます。

さて、Aさんへの配慮について、下記のようにまとめました。まだ他にもあるかと思います。よろしく願い申し上げます。

1. 「見通し」をご本人がもてるようにお願い致します。

(1) 見通しの項目

- ①作業課題（何を）
- ②作業時間（何時から何時まで）
- ③作業終了時の報告（終わったらどうすべきか）

(2) 見通しを持たせるために必要なこと

- ①始業時に本日のスケジュールを口頭で説明してください。

そして、「何か質問はありませんか」「何か希望はありませんか」と尋ねてください。

- ②作成したスケジュール表をご本人に手渡ししてください。

2. 「切り替え」をさせる時は、明確に口頭で伝えてください。

例えば、休憩中に読書に没頭していても、スケジュールをあらかじめ示しておけば、作業に戻ることができると思います。スケジュールを見て、自分で作業に戻ることができれば、成長を意味します。

3. ルールについて

スケジュールの他に、ルールを決めおきます。下記を提案します。

Aさん自身が行動をコントロールできるようにすることがねらいです。

別紙にこのルールを書いた紙（「図書館での作業の進め方」）も一緒にメールで送りますので、ご利用ください。

- ① 困った時や分からないことがあれば、図書館の方や先生に質問してください。

- ② 作業の進め方について図書館の方や先生と相談しましょう。

4. Aさんが見せる行動とその意味・原因と対応方法

（①の行動とその意味については記憶に頼って書いています。）

行動	行動の意味・原因	対応方法
① その場でピョンピョンと軽く飛び跳ねることが時々あります。	楽しい、嬉しい、期待しているという時に見られていたように記憶しています。	<u>見守ってください。</u> そして、作業開始時間になれば、それを口頭で伝えてください。作業に戻ることができると思います。

② 椅子に座っている時の姿勢が極端に崩れる。椅子に“腰かけ”ないで、「腹かけ」になる。	筋緊張が低いため、同じ姿勢を取り続けることが難しいからだと思います。	<u>作業を続けやすい工夫が必要ですが、できる範囲でお願いします。</u> 姿勢が崩れていても、作業が進んでいれば良いとご判断ください。 ただし、始業時の朝の会などでは、姿勢を正すよう、口頭で促してください。姿勢の崩れに気づいていないかもしれませんので。
③ 説明しているのに、何かに気を取られて、聞いていないように見える。	2つ以上のことを同時にやるのが難しいと思われます。例えば、説明を「聞き」ながら「読む」ということは大変苦手です。注意の向け方を適宜コントロールすることが難しいということです。	聞くなら聞く、読むなら読むというように「一時一事」でお願いします。今日の説明会で、このようにしていただき、大変有難うございました。 <u>※ご本人は読んだこと、聞いたことの要点をつかむ力はありません。</u>
④廊下ですれ違っても、挨拶をしない。	人の顔を覚えることが大変苦手かもしれません。名前を覚えることはできるかもしれません。	「がんばってる？」とか「こんにちは」など <u>こちらから声をかけてください。</u> もし、ご本人から「こんにちは」など言うことができた場合、「こんにちは」と返してください。
④ 作業が遅い	手先の微細運動が苦手と思われます。サボっているのではありません。	特に手先を使う、「ラベル貼り」「タイトルテープ貼り」では、ご本人に、 <u>時間内にできる量を予想させてください。</u> そして、後はご本人のペースでさせてください。
⑤ 階段の昇降がゆっくりしている。	<u>自分の身体の動き方を自分で分かることが難しい</u> と思われます。麻痺があるということではありません。	「階段は危ないから、ゆっくりでいいよ」などの声かけ、また、階段を昇降して移動する場合は、 <u>移動の時間を確保</u> するようにお願いします。

(3) 職場体験の様子

生活指導員の先生が常時、Aさんを見守っていた。Aさんは、戸惑うことはあったようだが、パニックを起こすこともなく、無事3日間の職場体験を終えることができた。手先の不器用さがあるので、シールを本に貼る作業ができるか心配だったが、杞憂に終わった。また図書データをパソコンに入力することもできた。職場体験の最終日には、図書館等の支援して下さった皆さん、お母様の前で、Aさんは特別に作られた「職場体験修了証」を手渡された。体験を終えることができたことがAさんの自信になったようだ、とお母様からお聞きした。

3. 小学生と中学生の時の支援を振り返って

小学校高学年では見られなくなっていた授業中の大声や離席が中学校入学後にまた見られるようになったのは何故か。大きな問題だが、筆者は中学校の時は職場体験のみ支援し、他の支援はしていないので、この問題には触れない。

(1) 心の理論の獲得

Aさんが小学生の時、Aさんにサリー・アン課題を行っていない。人には人の考えがあるということを小学生のAさんはどこまで意識していたのか、気づいていたのだろうか。比喻・皮肉文テストでは、言葉を字義どおりに受けることが見られ、また表情読取りテストでは、提示された写真の人物物の全体的な様子から気持ちを考えることができなかった。また、漢字のグループ分け課題では、「昼」と「夜」の漢字カードはあるのに、「朝」というカードがないことに、強いこだわりを示した。しかし、小学生の時のAさんは人には人の考えがあることは当たり前のこととして知っており、パニックを起こした原因は、負ける口惜しさがただ強く出ただけではなかったのか。

定型発達児は、5歳児ぐらいになると直観的に相手の言動の意図を理解するようになるのに対して(直観的心理化(intuitive mentalizing))、自閉症スペクトラムの子どもたちは10歳前後で状況を言語化し、言葉で整理して他者の心理理解に至るという命題的心理化(propositional mentalizing)を行うことによってサリー・アン課題を解決するのであり、「心の理論」の獲得には違いがあると言われている。[別府 2007: 20] しかし、自閉症スペクトラム当事者であり、自著の出版当時中学生であった東田はもどかしい心の内を次のように述べている。[東田 2007: 60]

「僕たちのようにいつもいつも人に迷惑をかけているばかりで誰の役にも立てない人間が、どんなに辛くて悲しいのか、みんなは想像もできないと思います。」

東田は自分の内心の葛藤を他の人は想像できないだろうと他者の心理を推測しているのである。

はじめにで紹介したように、筆者が知らないはずのことを知っていることに、Aさんは「なぜ知っているのですか？」と質問した。これは直観的心理化である。ウタ・フリスは、自閉症スペクトラムのある人の直観的心理化の発達の限界を指摘している。[ウタ・フリス 2012: 94] 自閉症スペクトラムが専門でない筆者のつぶやきのような考えだが、命題的心理化から直観的心理化に至る自閉症スペクトラムの人もいるのではないだろうか。

(2) 主体としての自己

Aさんは中学生の職場体験を無事終えることができた。見通しがもて、指示が明確であったことが大きな要因であったろう。しかし、常に他者が見通しを持たせ、指示を出すという環境の中で育ったとしたら、自閉症スペクトラムの人の思春期・青年期に見られがちという指示待ち行動に発展しなかったのだろうか。[赤木 2007: 27] 現在、筆者に所に来て読書に熱中している時、「園田先生、いま来ないでください」とAさんは要求を言葉でしめす。つまり、Aさんは意志の主体なのである。Aさんが小学生の時、オセロゲームでパニックを起こしたとき、「一回に取る枚数は何枚でもいい」とゲームのルールに加筆した。するとAさんはグッと我慢する様子が見られた。実習生とその状況について話合った。これでいいのか、という疑問が生じたのである。常に誰かに指示される存在として育っていくのではないか、という疑問である。他者が見通しを持たせ、指示を明確にし、それに従って作業をすれば確かにトラブルはないだろうが、それで自我は育つのだろうか。成人となったAさんとは、対等の立場で向き合うことが必要と思っている。

【謝辞】

本論文の投稿をご了承いただいた，Aさんのご両親に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 赤木和重（2007）：言語確認行動を頻発し，指示待ち行動を示した青年期自閉症者における自我の発達－自他関係の構造に注目して－，障害者問題研究第34巻第4号，pp.27-34
- ウタ・フリス（2009）：新版 自閉症の謎を解き明かす，富田真紀・清水康夫・鈴木玲子訳，東京書籍
- 東田直樹（2007）：自閉症の僕が跳びはねる理由－会話のできない中学生がつづる内なる心－，エスコアール
- 別府哲（2007）：自閉症における他者理解の機能関連と形成プロセスの特異性，障害者問題研究第34巻第4号，pp.19-25